

Motivação e competências de escrita em alunos do 8.º ano: Adaptação da Escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita

Mariana Dias Teixeira Moreira da Silva

M

2019



**Motivação e competências de escrita em alunos do 8.º ano:
Adaptação da Escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita**

Mariana Dias Teixeira Moreira da Silva

Junho 2019

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor *Rui A. Alves* (FPCEUP)

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Rui Alves por me ter ajudado a relembrar a minha paixão pela escrita, por fomentar o meu interesse e curiosidade pela investigação e por me ter acompanhado durante todas as vitórias e interrogações deste projeto, com disponibilidade e amistosidade.

À Ana pelo apoio incansável, pela motivação para a escrita desta tese, pelas viagens em prol deste projeto e pela boa disposição com que me ajudou a construí-lo. À Susana e ao Leonardo por terem feito parte desta viagem e terem transformado um trabalho que, à partida, poderia ser difícil e cansativo, numa aventura marcada pelo bom humor e pela leveza. Obrigada por me ajudarem e aconselharem, por ouvirem as minhas dúvidas e receios e por me terem permitido ultrapassá-los com vocês.

Ao Professor Doutor Pedro Ferreira, à Doutora Mariana Rodrigues e ao Tiago Paiva, pela ajuda e aconselhamentos indispensáveis sobre a análise fatorial confirmatória.

Aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas por permitirem a realização do projeto. Aos professores das turmas envolvidas pela sua disponibilidade e, sobretudo, pelo interesse e curiosidade com que colaboraram no projeto. Aos funcionários das escolas pela ajuda e amabilidade com que me receberam e orientaram.

Aos familiares dos alunos que depositaram a sua confiança neste projeto. Principalmente, aos alunos que se mantiveram curiosos e deixaram um bocadinho de si em cada texto que me entregaram.

Aos meus pais e aos meus irmãos, pelo envolvimento, apoio, interesse e curiosidade por este projeto. Obrigada pela motivação através de gestos tão simples e pela compreensão e paciência nos momentos mais trabalhosos em que vos foi “roubado” tempo em família, em prol deste projeto.

Aos meus amigos da faculdade, por acreditarem em mim, por partilharem as experiências comigo, por me aconselharem, por me ouvirem e por me acompanharem todos os dias na faculdade. Às minhas amigas da escola, pelo otimismo, confiança, orgulho, amizade, conforto e por viverem comigo estas conquistas desde o início.

Ao meu namorado, pelo envolvimento absoluto, apoio incondicional e partilha total desta e de outras experiências. Por termos conquistado isto juntos. Por ser a tranquilidade nos dias mais confusos e, sobretudo, pelo amor que me dá.

Resumo

Os primeiros contactos com a escrita dão-se na escola mas esta mantém-se indispensável, enquanto ferramenta de comunicação e expressão, no trabalho e na vida quotidiana. É essencial aprofundar os conhecimentos sobre competência e motivação na escrita, com foco na autoeficácia.

O estudo pretendeu adaptar a *Sources of Middle School Mathematics Self-Efficacy Scale*, para o domínio da escrita e para a língua Portuguesa, e compreender a relação entre fontes de autoeficácia, autoeficácia e competência na escrita. Durante uma aula, 155 alunos do 8.º ano responderam à escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita e à Escala de Autoeficácia na Escrita e realizaram uma tarefa do alfabeto, um ditado e a escrita de um texto argumentativo. A escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita foi submetida a uma análise fatorial confirmatória; os textos argumentativos foram reescritos e a sua qualidade avaliada; e realizaram-se análises de regressão linear simples entre as escalas e a qualidade textual. As Experiências de mestria foram o principal preditor da autoeficácia. A Persuasão social, a Autorregulação e a extensão textual foram os maiores preditores da qualidade textual. Quanto à extensão textual, foi a Autorregulação o preditor mais forte. As raparigas apresentaram valores superiores no desempenho, Experiências de mestria e Persuasão social.

Assegura-se a utilização da Escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita nos domínios propostos. Destaca-se o papel dos professores enquanto modelos e agentes de persuasão social dos alunos, ao reforçar conquistas, fornecer estratégias para superar dificuldades, e atenuar a conotação feminina da escrita, envolvendo os rapazes.

Palavras chave: motivação para a escrita, autoeficácia, fontes de autoeficácia, competência na escrita

Abstract

The first contacts with writing take place at school, but writing remains indispensable as a tool for communication and expression in work and daily life. It is essential to deepen the knowledge of writing competence and motivation, focusing on self-efficacy.

The present study aimed to adapt the Sources of Middle School Mathematics Self-Efficacy Scale to the writing domain and the Portuguese language, and to understand the relationship between sources of self-efficacy, self-efficacy and writing competence. During a class, 155 eighth grade children answered the Sources of Self-Efficacy in Writing Scale and the Self-Efficacy in Writing Scale and performed an alphabet task, a dictation and an argumentative text. The Sources of Self-Efficacy in Writing Scale was subjected to a confirmatory factor analysis; argumentative texts were rewritten, and their quality assessed; and simple linear regressions were conducted between both scales and text quality. Mastery experience was the main predictor of self-efficacy. Social persuasion, Self-regulation and textual extension were the greatest predictors of textual quality. As for length, Self-regulation was the strongest predictor. Girls showed higher scores in performance, Mastery experiences and Social persuasion.

The use of the Sources of Self-Efficacy in Writing Scale was ensured in the proposed domains. We highlight the role of teachers as models and agents of social persuasion of students, reinforcing achievements, providing strategies to overcome difficulties, and attenuating the female connotation of writing, involving boys.

Keywords: writing motivation, self-efficacy, sources of self-efficacy, writing competence

Resumé

Les premiers contacts avec l'écrit ont lieu à l'école, mais l'écrit reste indispensable au travail et dans la vie quotidienne. Il est essentiel d'approfondir la connaissance de la compétence et motivation par écrit, soulignant l'auto-efficacité.

L'objectif de l'étude était d'adapter l'échelle *Sources of Middle School Mathematics Self-Efficacy Scale* au domaine de l'écriture et à la langue portugaise, et de comprendre la relation entre sources d'auto-efficacité, auto-efficacité et compétence en écriture. Pendant une classe, 155 élèves de huitième année ont répondu à l'échelle des Sources d'Auto-Efficacité en Écriture et à l'échelle d'Auto-Efficacité en Écriture et ont effectué une tâche alphabétique, une dictée et un texte argumentatif. L'échelle des Sources d'Auto-Efficacité en Écriture a été soumise à une analyse factorielle confirmatoire; les textes argumentatifs ont été réécrits et leur qualité évaluée; et des analyses de régression linéaire simple ont été effectuées entre les échelles et la qualité textuelle. Les Expériences de maîtrise étaient le principal prédicteur de l'auto-efficacité. La Persuasion sociale, l'Autorégulation et l'extension textuelle étaient les plus grands prédicteurs de la qualité textuelle. L'Autorégulation était le principal prédicteur de l'extension textuelle. Les filles avaient des valeurs supérieures dans la performance, l'Expériences de maîtrise et la Persuasion sociale.

L'utilisation de l'échelle des Sources d'Auto-Efficacité en Écriture a été assurée dans les domaines proposés. Nous soulignons le rôle des enseignants comme modèles et agents de persuasion sociale des élèves, en renforçant les acquis, en fournissant des stratégies pour surmonter les difficultés et en atténuant la connotation féminine de l'écriture, en impliquant les garçons.

Mots-clés: motivation pour l'écriture, auto-efficacité, sources d'auto-efficacité, compétences en écriture

Índice

1. Introdução	1
1.1. Motivação para a escrita.....	1
1.2. Fontes de autoeficácia	2
1.3. Autoeficácia	4
1.4. Objetivos e questões de investigação.....	5
2. Método.....	6
2.1. Amostra	6
2.2. Instrumentos e tarefas.....	7
2.3. Procedimento.....	8
2.4. Tratamento e análise de dados	9
3. Resultados.....	10
3.1. Análise fatorial confirmatória	10
3.2. Questão de investigação 1.	12
3.3. Questão de investigação 2.	13
3.4. Questão de investigação 3.	13
3.5. Diferenças de género.....	14
3.6. Extensão e qualidade textual.	14
4. Discussão	17
Referências	22
Anexos	25

Índice de Quadros

Quadro 1. Dados sociodemográficos dos participantes.	7
Quadro 2. Médias e desvios-padrão, por gênero, e consistência interna para as escalas e para as tarefas de escrita.	15
Quadro 3. Matriz de correlação para todas as variáveis utilizadas.	16
Quadro 4. Análises de regressão linear simples.	17

Índice de Figuras

Figura 1. Análise fatorial confirmatória.	12
--	-----------

1. Introdução

“Quando escrevo, visito-me solenemente”

(Fernando Pessoa)

As experiências escolares constituem uma grande porção da vida das crianças e moldam os primeiros passos que estas dão em direção às suas principais conquistas futuras (Bong & Skaalvik, 2003). Por esse motivo, tem-se procurado compreender o significado do *self* na mente dos alunos, dando destaque ao autoconceito e à autoeficácia (Bong & Skaalvik, 2003), com foco no *self* percebido e não no *self* que o indivíduo efetivamente é (Bandura, 1995). No que diz respeito à escrita, para muitos alunos a balança motivacional cai para o lado negativo, associando-se a sentimentos de ansiedade, medo, falta de controlo e evitamento (Cleary, 1991). Estes sentimentos surgem apesar dos alunos reconhecerem a importância da escrita e a sua forte associação ao sucesso escolar e na vida quotidiana (Shell, Colvin & Bruning, 1995). Isto é, os alunos têm uma reação mista apenas por pensarem em escrever, principalmente quando a tarefa é produzir um texto extenso (Bruning & Horn, 2000). As crenças dos alunos quanto às próprias competências enquanto escritores são essenciais para compreender a motivação para a escrita e, por sua vez, compreender isto pode ajudar a prever a relação entre autoeficácia e competência na escrita (Bruning & Horn, 2000).

1.1. Motivação para a escrita

Aprender a escrever é uma tarefa linguística e cognitiva extremamente complexa, na qual, para além da competência, a motivação assume particular importância e influência (Bruning & Horn, 2000). Um escritor precisa de desenvolver crenças fortes sobre a importância da escrita, bem como aprender a ser paciente, persistente e flexível durante a tarefa (Bruning & Horn, 2000). Assim, é essencial “ensinar” os alunos não só a escrever, mas também a querer escrever (Spaulding, 1992), pelo que uma definição clara de cada fator motivacional poderia ajudar os professores a desenvolver uma compreensão mais completa dos seus alunos, a fomentar o envolvimento destes nas práticas literárias e a optar por estratégias de ensino mais adequadas (Conradi, Jang & McKenna, 2013). Para escrever, a criança precisa, ainda, de um ambiente afetivo positivo onde a escrita seja valorizada (Alves, 2019), havendo melhorias na competência para a escrita quando há o envolvimento dos pais nessa tarefa (Camacho & Alves, 2017). Para além disso, é

essencial haver a combinação certa entre objetivos, crenças, atitudes e interesses (Alves, 2019). Desses elementos, a autoeficácia é o construto motivacional mais estudado no domínio da escrita, nos últimos 18 anos (Camacho, Alves, & Boscolo, subm). De facto, a crença nas próprias competências enquanto escritor (Bruning & Horn, 2000), acaba por desempenhar um papel crítico nas escolhas académicas e profissionais dos alunos (Hackett, 1995). Por esse motivo, pela sua forte relação com o desempenho e pelas suas bases teóricas sólidas, a autoeficácia é um dos grandes focos nos estudos da motivação para a escrita (Bruning & Horn, 2000).

1.2. Fontes de autoeficácia

Segundo Bong e Skaalvik (2003), a autoeficácia refere-se àquilo que o indivíduo crê ser capaz de fazer com as suas competências; isto é, se acredita que é capaz de completar uma tarefa adequadamente, dadas as suas circunstâncias. Bandura (1997) defendeu que essas crenças de autoeficácia dependem do modo como se interpreta a informação de quatro fontes: Experiências de mestria, Experiências vicariantes, Persuasões sociais e Estado fisiológico individual.

Bandura (1997) afirmou que são as Experiências de mestria a fonte que mais influencia as crenças de autoeficácia, tendo efeitos mais duradouros. Também Britner e Pajares (2006) defenderam que a principal fonte de autoeficácia é a interpretação de desempenhos anteriores, isto é, as Experiências de mestria. No entanto, estas não determinam, de forma isolada, a autoeficácia (Britner & Pajares, 2006). Isto é, um historial de experiências de sucesso melhora as crenças de autoeficácia, mas repetidas experiências de fracasso pioram-nas (Bong e Skaalvik, 2003). Contudo, um forte sentimento de autoeficácia, com uma base sólida de sucessos prévios, é capaz de proteger o indivíduo face a fracassos temporários, sem afetar a sua crença estabelecida (Bong & Skaalvik, 2003). Quando as tarefas são desafiantes e difíceis para os outros a influência desta fonte pode ser ainda mais forte (Bandura, 1997).

As Experiências vicariantes consistem na observação do desempenho de outros, considerados significativos, e na posterior modelagem que acabará por formar as crenças de autoeficácia (Bong & Skaalvik, 2003). O impacto da observação é mais elevado quanto mais o indivíduo se identifica com o modelo observado (Schunk & Hanson, 1985; Schunk, Hanson, & Cox, 1987). As experiências proporcionam um julgamento sobre as próprias competências, isto é, observar um par a ter sucesso numa tarefa desafiante pode

convencer o aluno de que também ele é capaz de a realizar com sucesso o que, posteriormente, pode alterar as suas crenças de autoeficácia (Usher & Pajares, 2009).

Segundo Bong e Skaalvik (2003), as Persuasões sociais são comentários verbais e avaliativos com um impacto mais elevado quanto mais a pessoa que o fizer for considerada credível e a informação vista como realista. Assim, o encorajamento vindo de alguém em quem os alunos confiem (pais, professores ou pares) pode aumentar a confiança dos mesmos em relação às suas competências académicas (Usher & Pajares, 2009). Segundo Britner e Pajares (2006), tal como existem persuasões positivas, capazes de encorajar e empoderar o indivíduo, também existem persuasões negativas, capazes de enfraquecer e prejudicar as crenças de autoeficácia. De facto, parece ser mais fácil enfraquecer as crenças do que as fortalecer (Britner & Pajares, 2006), ou seja, é mais provável uma mensagem negativa piorar as crenças, do que um elogio as melhorar (Bandura, 1997).

Os alunos que veem os seus desempenhos passados como bem sucedidos têm maior probabilidade de receber elogios frequentes e, de modo inverso, os alunos que interpretam os seus esforços como inúteis têm maior probabilidade de receber ou de interpretar as mensagens dos outros como um indicador de que não são capazes (Usher & Pajares, 2009). Ou seja, se não forem acompanhadas pela experiência, as Persuasões sociais perdem o significado e influenciam pouco as crenças de autoeficácia (Bandura, 1997).

A interpretação que cada um faz do seu próprio Estado fisiológico perante uma tarefa, explica também as crenças de autoeficácia que este desenvolve (Britner & Pajares, 2006), as quais, por sua vez, influenciam o desempenho académico (Bandura, 1997). Quando um aluno avalia o seu desempenho tem em conta a sua ativação fisiológica e interpreta-a como um indicador da sua competência (Usher & Pajares, 2009). Isto é, os alunos sentem-se mais ou menos confiantes dependendo do Estado fisiológico que apresentam face a uma tarefa de escrita (Britner & Pajares, 2006). Por um lado, quando os alunos têm uma forte crença de que vão ter sucesso numa certa atividade escolhem tarefas relacionadas com a mesma, guiados por índices fisiológicos positivos que promovam a sua competência face a obstáculos (Britner & Pajares, 2006). Por outro lado, quando têm uma forte crença de que não vão ter sucesso numa atividade e/ou face a obstáculos, os alunos tendem a apresentar níveis elevados de ansiedade, a evitar a tarefa ou, até, a ter um fraco desempenho (Britner & Pajares, 2006). Esse Estado fisiológico negativo contribuirá, posteriormente, para uma diminuição das suas crenças de autoeficácia (Britner & Pajares, 2006).

Devido à falta de consenso relativamente à melhor medida das fontes de autoeficácia em contextos académicos, Usher e Pajares (2009) desenvolveram e validaram itens para criar a *Sources of Self-Efficacy in Mathematics Scale*, com o objetivo de avaliar as fontes de autoeficácia, de acordo com a teoria de Bandura (1997). A escala foi aplicada no domínio da matemática e com alunos do segundo e terceiro ciclo. Os resultados mostraram que a escala refletia as quatro fontes de autoeficácia, mostrando propriedades psicométricas fortes. As correlações entre os seis itens de cada subescala são moderadas, entre .40 e .68, e a consistência interna é boa: .88 para Experiências de mestria, .84 para Experiências vicariantes, .88 para Persuasões sociais e .87 para Estado fisiológico. No que diz respeito às correlações entre as subescalas, de acordo com Usher e Pajares (2009), os valores variam entre -.45 entre as Experiências vicariantes e o Estado fisiológico e .83 entre as Persuasões sociais e as Experiências de mestria. Efetivamente espera-se que as correlações com a subescala Estado fisiológico sejam negativas, uma vez que os itens estão formulados na negativa, ao contrário das restantes subescalas. Para além disso, é esperada uma correlação elevada entre Persuasões sociais e Experiências de mestria (Bandura, 1997), já que o *feedback* precisa de ser acompanhado por um contínuo de experiências coerentes. Usher e Pajares (2009) destacam como potencialidade a possibilidade desta escala informar professores sobre possíveis alterações ou melhoramentos nas suas práticas educativas e recomendam que a escala seja usada noutros contextos e domínios.

1.3. Autoeficácia

Segundo Bandura (1997) a autoeficácia é a convicção de que se é capaz de executar, com sucesso, uma tarefa específica necessária para produzir determinados resultados. Esta convicção depende do julgamento que o indivíduo faz sobre atributos, papéis e capacidades que possui, o seu desempenho em comparação com o de outros, e a perceção que os outros têm de si; isto é, depende do modo como o indivíduo se constrói (Bong & Skaalvik, 2003). Assim, indivíduos que poderiam ter percursos similares acabam por escolher cursos de ação bastante diferentes por possuírem crenças de autoeficácia distintas. Por exemplo, alunos com crenças de autoeficácia distintas revelam formas diferentes de envolvimento com a escola, a nível cognitivo, social e emocional (Bong & Skaalvik, 2003). Segundo Pajares e Valiante (2001), as raparigas parecem sair favorecidas nesta questão, uma vez que tendem a apresentar níveis mais elevados de crenças de autoeficácia e de resultados na escrita. Contudo estas diferenças parecem estar

associadas à sua identidade de género, mais do que ao seu sexo (Pajares & Valiante, 2001). Isto é, como a escrita tende a ser vista pelos alunos como uma atividade mais feminina, a identificação com o género feminino leva a crenças motivacionais positivas que, por sua vez, culminam num maior sucesso na escrita (Pajares & Valiante, 2001).

A autoeficácia é orientada para o futuro, já que se relaciona com a expectativa e a confiança que o indivíduo tem em completar com sucesso tarefas iminentes, contudo, não deixa de ser o produto de esquemas criados pelo indivíduo ao longo do tempo, com base nas suas experiências (Bong & Skaalvik, 2003). Assim, é possível que o mesmo indivíduo ou que indivíduos diferentes com um registo de conquistas semelhantes tenham expectativas de sucesso muito distintas, uma vez que é o modo como estes analisam e comparam a tarefa a realizar com as tarefas anteriormente realizadas que pode aumentar ou diminuir a sua confiança (Bong & Skaalvik, 2003). Ou seja, a interpretação que o indivíduo faz dos seus resultados influencia as suas crenças individuais e altera o seu desempenho no futuro (Pajares, 1998). Por um lado, quando o indivíduo acredita que não será capaz de produzir o resultado desejado, a sua motivação para agir pode ser menor (Bandura, 1986). Por outro lado, um aluno confiante na sua competência académica acredita que terá notas mais elevadas nos testes (Usher & Pajares, 2009). Assim, as crenças de autoeficácia são componentes importantes da motivação e influenciam os resultados académicos (Pajares & Valiante, 2001), isto é, a confiança dos alunos nas suas capacidades de escrita prediz a sua competência na escrita (Pajares & Valiante, 1997). Por esse motivo, podemos concluir que a autoeficácia está ligada à competência na escrita (Shell et al., 1995).

1.4. Objetivos e questões de investigação.

Este estudo pretende, em primeiro lugar, adaptar a *Sources of Middle School Mathematics Self-Efficacy Scale*, de Usher e Pajares (2009) para o domínio da escrita e para a língua portuguesa, chamando à escala Fontes de Autoeficácia na Escrita (FAE); em segundo lugar, compreender a relação entre as fontes de autoeficácia e as crenças de autoeficácia; em terceiro lugar, perceber a influência das fontes de autoeficácia na competência dos alunos em tarefas de escrita; e, por fim, verificar a influência da autoeficácia na competência dos alunos nas tarefas de escrita.

Atendendo a estes objetivos e à literatura antes revista, colocamos três questões de investigação: (1) Qual a relação entre as fontes de autoeficácia e as crenças de autoeficácia na escrita? Espera-se que as fontes de autoeficácia se correlacionem e

expliquem as crenças de autoeficácia, sendo as Experiências de mestria o preditor mais forte, de acordo com Bandura (1997). (2) As fontes de autoeficácia na escrita contribuem para o desempenho na escrita? Apesar de poucos estudos demonstrarem a influência direta das fontes de autoeficácia no desempenho na escrita, esperamos que estas expliquem os resultados de escrita dos alunos. (3) A autoeficácia na escrita contribui para o desempenho na escrita? Como se tem vindo a verificar em diversos estudos (Pajares, Johnson, & Usher, 2007; Pajares, Hartley, & Valiante, 2001; Graham, Harris, Kiuahara, & Fishman, 2017), espera-se que a autoeficácia dos alunos influencie os seus resultados em tarefas de escrita.

2. Método

2.1. Amostra

Neste estudo participaram 189 alunos do 8.º ano de escolaridade, provenientes de 11 turmas, de dois agrupamentos de escolas da área metropolitana do Porto. Com o objetivo de criar uma amostra mais homogénea relativamente à idade e à experiência linguística, foram estabelecidos como critérios de exclusão: alunos com necessidades educativas especiais (2 alunos), alunos bilingues (1 aluno), e alunos que não completaram as escalas ou as tarefas de escrita, na sua totalidade (31 alunos). Assim, o número final de participantes passou a ser 155.

Os alunos, dos quais 52,3% são raparigas, têm idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos ($M = 13.61$, $DP = 0.87$). Dos 155 alunos, 12 nasceram fora de Portugal, contudo, todos têm português ou português do Brasil como língua materna. Quanto às retenções, 28 alunos ficaram retidos uma vez, 11 alunos ficaram retidos duas vezes e 5 alunos ficaram retidos três vezes, com ligeira prevalência dos rapazes (29.7%) em relação às raparigas (27.5%). Relativamente à escolaridade dos pais, o nível de instrução é relativamente elevado. A percentagem de pais que apenas tem o ensino básico representa menos de metade das mães (36,8%) e dos pais (35,5%). A maioria das mães (22,6%) e dos pais (28,4%), estudaram até ao 12.º ano. Quanto ao ensino superior, a percentagem de mães que frequentaram a universidade é mais elevada (21,3%) que a dos pais (11,6%), pelo que o nível de escolaridade das mães parece ser ligeiramente superior.

Quadro 1. Dados sociodemográficos dos participantes.

Medidas sociodemográficas	Participantes (<i>N</i> = 155)
Crianças	
Sexo feminino	81
Sexo masculino	74
Idade cronológica	13.61 (0.87)
Amplitude da Idade	13 – 16
Classificação Português no 1.º período	3.34 (1.32)
Nível educacional mãe	
4.º ano ou menos	11
6.º ano ou menos	19
9.º ano ou menos	27
Ensino secundário	35
Ensino superior	33
Nível educacional pai	
4.º ano ou menos	10
6.º ano ou menos	22
9.º ano ou menos	23
Ensino secundário	44
Ensino superior	18

2.2. Instrumentos e tarefas

Neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário sociodemográfico, Escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita e Escala de Autoeficácia na Escrita. Os alunos realizaram também a tarefa do alfabeto (Berninger, Mizokawa, & Bragg, 1991), um ditado de palavras e a escrita de um texto argumentativo.

Questionário sociodemográfico. Foram recolhidos dados para caracterizar a amostra. Posteriormente foi solicitado aos diretores de turma que completassem essas informações, indicando os alunos: com necessidades educativas especiais, com retenções, bilíngues, e alunos noutras circunstâncias que pudessem interferir com a realização das tarefas.

Fontes de autoeficácia na escrita. A escala é constituída por 24 itens, divididos em quatro fatores, correspondentes às quatro fontes de autoeficácia. Os alunos avaliaram cada item numa escala de 1 (definitivamente falso) a 6 (definitivamente verdadeiro).

Neste estudo, a consistência interna revelou-se forte, tanto para a escala total ($\alpha = .86$), como para cada subescala ($\alpha = .93$ para as Experiências de mestria, $\alpha = .87$ para as Experiências vicariantes, $\alpha = .90$ para a Persuasão social, e $\alpha = .82$ para o Estado fisiológico).

Autoeficácia na escrita. A escala (Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, & Zumbrunn, 2013) pretende avaliar a confiança dos alunos para completar processos específicos de escrita. Os 16 itens da escala dividem-se em três fatores, correspondentes a três componentes: Convenções, Ideação e Autorregulação. Os alunos avaliaram cada item com qualquer número inteiro, numa escala de 0 (tenho a certeza absoluta que não consigo) a 100 (tenho a certeza absoluta que consigo). A adaptação portuguesa (Limpó & Alves, 2017) revelou uma boa consistência interna para as três subescalas ($\alpha = .84$ para as Convenções, $\alpha = .91$ para a Ideação e $\alpha = .88$ para a Autorregulação). Neste estudo, a escala total revelou uma consistência interna razoável ($\alpha = .77$), enquanto as subescalas apresentaram valores de consistência interna entre razoáveis a fortes ($\alpha = .74$ para as Convenções, $\alpha = .77$ para a Ideação e $\alpha = .82$ para a Autorregulação).

Tarefa do alfabeto. Esta tarefa avalia a grafia/ortografia (Berninger, Mizokawa & Bragg, 1991) e consistiu em pedir aos alunos que escrevessem o alfabeto em letras minúsculas, com apenas um espaço entre as mesmas (sem, por exemplo, vírgulas ou barras), o mais rápido que conseguissem e o maior número de vezes possível, durante 60 segundos. Esta tarefa foi avaliada atribuindo-se um ponto por cada letra corretamente escrita, isto é, legíveis fora do contexto e na posição correta.

Ditado de palavras. Esta tarefa avalia, também, a ortografia e consistiu em solicitar aos alunos que escrevessem 32 palavras, sendo que teriam cerca de 10 segundos para cada uma. A avaliação da tarefa consistiu em atribuir um ponto a cada palavra corretamente escrita, sendo a pontuação máxima de 32.

Composição escrita. Foi solicitado aos alunos que escrevessem um texto argumentativo com o estímulo “Dá a tua opinião sobre as crianças fazerem exercício físico todos os dias”. Foi medida a extensão dos textos através da contagem do número de palavras. A qualidade textual foi avaliada por dois juízes independentes.

2.3. Procedimento

O presente estudo foi realizado no âmbito do projeto LEME – Leitura, Escrita e Motivação na Escola. Todas as escolas receberam um convite (Anexo I) no qual consta os objetivos do estudo e o procedimento de recolha de dados. Todos os participantes

realizaram as tarefas mediante o consentimento informado do seu encarregado de educação (Anexo II) e mediante o seu assentimento, tendo sido explicitado o caráter voluntário, confidencial e anónimo das tarefas (Anexo III).

Inicialmente os alunos preencheram o questionário sociodemográfico (Anexo IV). De seguida, os alunos responderam à Escala de Autoeficácia na Escrita (Anexo V), sabendo que posteriormente iam escrever um texto argumentativo e pensando na sua autoeficácia para realizar essa tarefa específica e iminente. A resposta a esta escala durou cerca de 10 minutos. Para escrita do texto argumentativo foram dadas as seguintes instruções (Anexo VI): os alunos teriam 15 minutos para o realizar, sendo avisados a meio do tempo (7 minutos e meio) e a 2 minutos do final do tempo, com o objetivo de organizarem e concluírem as suas ideias; não haveria limite mínimo ou máximo de linhas ou de palavras. Depois, foi dado um minuto para a realização da tarefa do alfabeto (Anexo VII) e cerca de cinco minutos para a tarefa do ditado (Anexo VIII). Por fim, os alunos responderam à escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita (Anexo IX), que teve a duração de cerca de 10 minutos.

As recolhas foram realizadas nas salas de aula, durante uma aula (cerca de 50 minutos), em turmas constituídas por cerca de 20 alunos.

2.4. Tratamento e análise de dados

Os textos produzidos pelos alunos foram, em primeiro lugar, passados a computador, sem erros ortográficos e de pontuação, para evitar enviesamentos relacionados com as suas caligrafias e ortografias (Berninger & Swanson, 1994). De seguida, procedeu-se à avaliação da qualidade textual (Anexo X), com base num procedimento semelhante ao descrito em Limpo e Alves (2013) e Alves e Limpo (2015). Dois indivíduos independentes dos objetivos do estudo avaliaram os textos, com base em textos representativos de uma qualidade baixa, média e elevada (Anexo XI), para cada ano de escolaridade (Graham, Harris & Fink-Chorzempa, 2002). Foi atribuída uma única pontuação, de 1 a 7, a cada texto, dando-se o mesmo peso aos critérios: criatividade (i.e., originalidade e relevância das ideias), coerência (i.e., clareza e organização do texto), sintaxe (i.e., correção sintática e diversidade de estruturas gramaticais) e vocabulário (i.e., diversidade, interesse e utilização adequada das palavras). Procurou-se acordo entre juízes e, nos casos em que não houve consenso, calculou-se uma média entre os dois indivíduos para cada texto (Alves & Limpo, 2015). O coeficiente intraclassa foi de .83.

Adaptação da escala de Usher e Pajares (2009). A escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita foi submetida a uma análise fatorial confirmatória, com recurso ao *software* AMOS. A análise tem como objetivo testar o ajustamento da escala a um modelo multifatorial, composto pelos fatores Experiências de mestria, Experiências vicariantes, Persuasão social e Estado fisiológico, propostas pela teoria de Bandura (1997) e pela escala original de Usher e Pajares (2009), bem como verificar se cada item se adequa à respetiva subescala, na população portuguesa e no domínio da escrita.

Questão de investigação 1. Para analisar a relação entre fontes e crenças de autoeficácia foram conduzidas duas análises. Em primeiro lugar, uma correlação entre as fontes de autoeficácia e a autoeficácia dos alunos. E, em segundo lugar, regressões lineares simples entre cada fator das fontes de autoeficácia e cada componente da autoeficácia, esperando-se que as fontes de autoeficácia expliquem a autoeficácia.

Questão de investigação 2. Para estudar a relação entre as fontes de autoeficácia e o desempenho na escrita foram realizadas regressões lineares simples entre cada fonte de autoeficácia e a qualidade textual, sendo esperado que todas fontes de autoeficácia expliquem a qualidade textual dos alunos e que as Experiências de mestria sejam a fonte de autoeficácia que mais explica a qualidade textual.

Questão de investigação 3. Para confirmar se a autoeficácia explica o desempenho na escrita foram conduzidas duas análises. Em primeiro lugar, uma correlação entre a autoeficácia e a qualidade textual. E, em segundo lugar, regressões lineares simples entre cada componente da autoeficácia e a qualidade textual. Espera-se que as crenças de autoeficácia na escrita contribuam para a competência dos alunos na escrita.

Diferenças de género. Para verificar a existência de diferenças de género quanto à qualidade textual, à extensão textual, à autoeficácia e às fontes de autoeficácia, foram realizados test de t de *Student* para amostras independentes.

Qualidade e extensão textual. Foram realizadas análises de correlação e de regressão linear simples entre a qualidade textual e a extensão dos textos dos alunos, para analisar a relação entre as duas variáveis.

3. Resultados

3.1. Análise fatorial confirmatória

Para verificar o ajustamento da escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita ao modelo multifatorial, foram considerados os valores da curtose e da assimetria que, para todos os

ítems, se encontraram dentro dos valores de referência. De seguida, foram verificados os valores do teste de Qui quadrado, do índice de ajustamento comparativo e da raiz do erro quadrático médio de aproximação, de acordo com os parâmetros de referência propostos por Hu e Bentler (1999). O modelo revelou um valor de ajustamento satisfatório, X^2 (246, $N = 155$) = 451.144, $p < .001$, CFI = .91, RMSEA = .07, 90% IC [.06, .08], $P(\text{rmsea} < .05) = .000$.

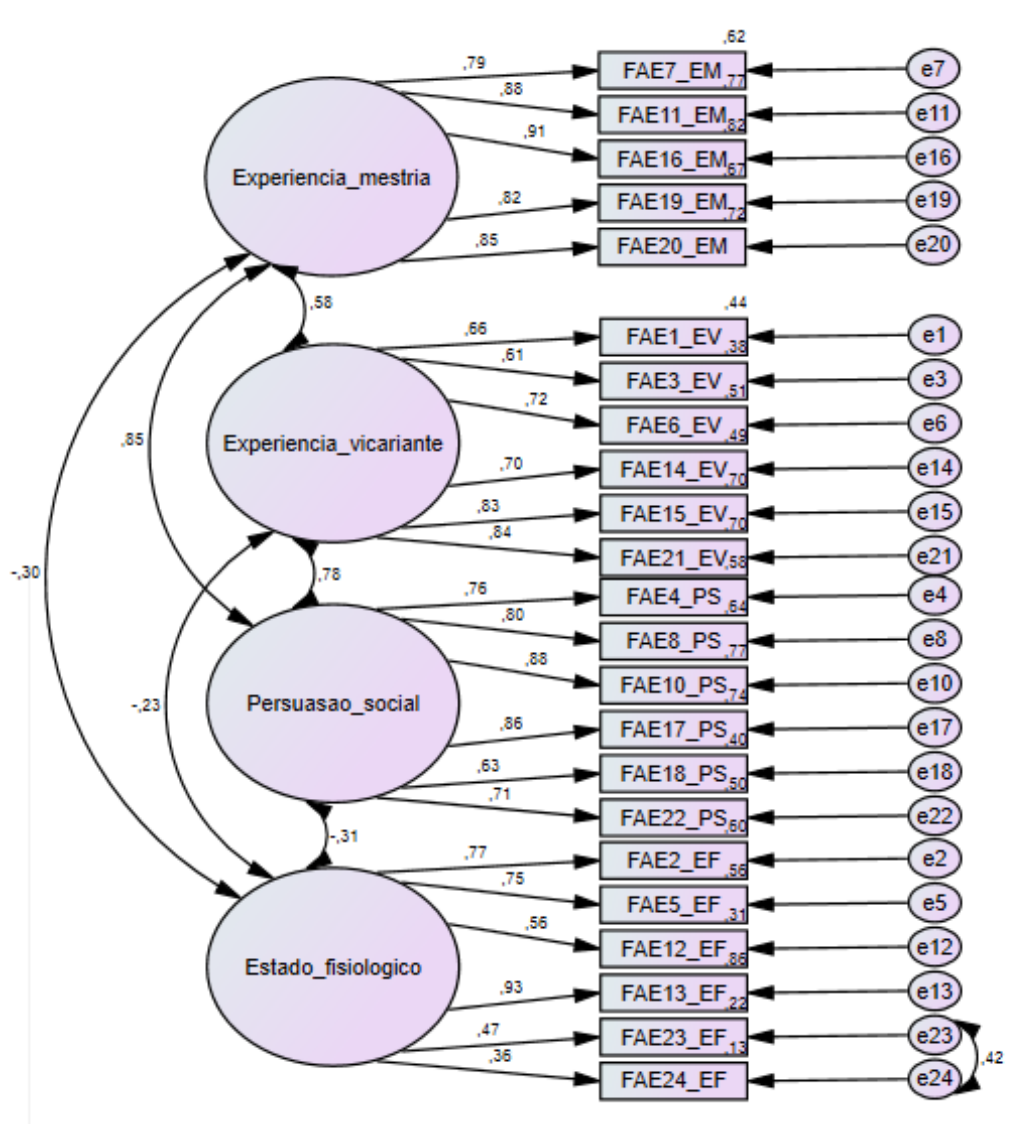
Posteriormente foram verificados os valores dos resíduos estandardizados e dos índices de modificação (IM). O item 9, correspondente à subescala Experiências de mestria, apresenta duas vezes resíduos superiores a 2.58 o que, associado a um peso fatorial bastante baixo e negativo (-.56), nos fez considerar a sua remoção. Para confirmar a retirada do item 9 foi realizada uma análise da consistência interna da subescala Experiências de mestria que revelou um valor de consistência interna relativamente baixo ($\alpha = .74$) que, contudo, poderia subir, com a retirada deste item. A formulação inversa do item 9, relativamente aos restantes cinco itens da sua subescala, justificou possíveis dificuldades de interpretação por parte dos alunos e levou a que optássemos por remover o item. Para além disso, os itens 23 e 24, correspondentes à subescala Estado fisiológico, revelaram índices de modificação elevados (superiores a 11) e, após se verificar a semelhança da formulação dos itens, optamos por correlacionar os erros de ambos.

Foi realizada uma reespecificação do modelo tendo em conta as alterações supramencionadas e os valores revelaram um ajustamento ligeiramente melhor, X^2 (223, $N = 155$) = 380.815, $p < .001$, CFI = .93, RMSEA = .07, 90% IC [.06, .08], $P(\text{rmsea} \leq .05) = .008$.

Voltou a ser realizada, também, uma análise da consistência interna para cada subescala da escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita, sem o item 9 na subescala de Experiências de mestria. Verificaram-se valores elevados para todas as subescalas ($\alpha = .93$ para as Experiências de mestria, $\alpha = .90$ para a Persuasão social, $\alpha = .87$ para as Experiências vicariantes e $\alpha = .82$ para o Estado fisiológico). A análise das estimativas dos parâmetros revelou que as subescalas Experiências de mestria e Persuasão social ($r = .85$, $p < .001$), estavam altamente correlacionadas entre si; os pares de subescalas Experiências de mestria e Experiências vicariantes ($r = .58$, $p < .001$) e Experiências vicariantes e Persuasões sociais ($r = .78$, $p < .001$), revelaram correlações moderadas entre si. A subescala Estado fisiológico revelou correlações negativas, mas fracas, com as Experiências de mestria ($r = -.30$, $p < .001$), as Experiências vicariantes ($r = -.23$, $p < .001$) e a Persuasão Social ($r = -.31$, $p < .001$). Para além disso, todos os índices saturaram no respetivo fator, com pesos fatoriais a variar entre .79 e .91 para as Experiências de

mestria, entre .61 e .84 para as Experiências vicariantes, entre .63 e .88 para a Persuasão social, e entre .36 e .93 para o Estado fisiológico (todos os $ps < .001$).

Figura 1. Análise fatorial confirmatória.



3.2. Questão de investigação 1.

Os resultados revelam uma correlação positiva e moderada ($r = .51$) entre as fontes de autoeficácia ($M = 3.29$, $DP = .67$) e a autoeficácia ($M = 69.79$, $DP = 17.76$). Uma análise de regressão linear simples entre as mesmas escalas mostrou que as fontes de autoeficácia predizem 26,1% da autoeficácia, $F(1, 153) = 53.991$, $p < .001$. Verificou-se, ainda, que cada uma das fontes de autoeficácia prediz significativamente a escala de autoeficácia, através de análises de regressão linear simples. As Experiências de mestria explicam 33% da variabilidade da autoeficácia, sendo o preditor mais forte da mesma, $F(1, 153) = 76.333$, $p < .001$. A Persuasão social explica 26% da variabilidade da autoeficácia, $F(1,$

153) = 53.716, $p < .001$, seguida das Experiências vicariantes que predizem 22%, $F(1, 153) = 43.749$, $p < .001$, e do Estado fisiológico que explica 11% da variabilidade da autoeficácia, $F(1, 153) = 18.589$, $p < .001$. Foram, ainda, realizadas análises de regressão linear simples entre cada fonte de autoeficácia e cada componente da autoeficácia. Em todos os casos, as fontes de autoeficácia predizem significativamente as componentes de autoeficácia. A Autorregulação é a componente mais influenciada por qualquer fonte de autoeficácia, seguida da Ideação e, por fim, das Convenções. As Experiências de mestria explicam 28% da Autorregulação, $F(1, 153) = 59.534$, $p < .001$, 20% da Ideação, $F(1, 153) = 39.031$, $p < .001$, e 16% das Convenções, $F(1, 153) = 30.410$, $p < .001$. As Experiências vicariantes explicam 18% da Autorregulação, $F(1, 153) = 34.495$, $p < .001$, 15% da Ideação 15%, $F(1, 153) = 26.991$, $p < .001$, e 10% das Convenções 10%, $F(1, 153) = 17.124$, $p < .001$. A Persuasão social explica 21% da Autorregulação 21%, $F(1, 153) = 41.112$, $p < .001$, 17% da Ideação, $F(1, 153) = 30.720$, $p < .001$, e 13% das Convenções, $F(1, 153) = 22.224$, $p < .001$. Por fim, o Estado fisiológico explica 12% da Autorregulação, $F(1, 153) = 19.928$, $p < .001$, 8% da Ideação, $F(1, 153) = 12.962$, $p < .001$, e 3% das Convenções, $F(1, 153) = 4.767$, $p = .031$.

3.3. Questão de investigação 2.

Através de uma análise de regressão linear simples, verificou-se que as fontes de autoeficácia predizem 10.3% da qualidade textual, $F(1, 153) = 17.508$, $p < .001$. A Persuasão social prediz 15% da qualidade textual, revelando-se o maior preditor da mesma, $F(1, 153) = 26.474$, $p < .001$. As Experiências de mestria explicam 14% da qualidade textual, $F(1, 153) = 25.389$, $p < .001$. E, por fim, tanto as Experiências vicariantes, $F(1, 153) = 19.170$, $p < .001$, como o Estado fisiológico, $F(1, 153) = 19.135$, $p < .001$, explicam 11% da qualidade textual.

3.4. Questão de investigação 3.

Os resultados mostram uma correlação positiva e fraca entre a autoeficácia e a qualidade textual ($r = .32$) e a extensão textual ($r = .29$). As análises de regressão simples revelaram que a autoeficácia prediz 10% da qualidade dos textos dos alunos, $F(1, 153) = 17,006$, $p < .001$, e 8.2% da extensão textual, $F(1, 153) = 13,742$, $p < .001$. Por fim, realizaram-se análises de regressão simples entre cada componente da autoeficácia e a qualidade textual. A Autorregulação explica 12,6% da qualidade textual sendo, assim, o preditor mais forte da mesma, $F(1, 153) = 22,046$, $p < .001$. A Ideação explica 7% da

qualidade textual, $F(1, 153) = 10,474$, $p = .001$. Por fim, as Convenções não explicam significativamente a qualidade textual ($p = .054$).

3.5. Diferenças de gênero.

O test t de *Student* para amostras independentes realizado para analisar diferenças de gênero na qualidade textual ($M = 4.03$, $DP = 1.06$) revelou diferenças significativas, já que as raparigas ($M = 4.29$, $DP = .99$), tiveram pontuações mais elevadas do que os rapazes ($M = 3.74$, $DP = 1.06$), nos seus textos, $t(153) = 3.337$, $p < .001$, $IC = .225, .880$. O mesmo procedimento foi realizado para a extensão textual ($M = 104.92$, $DP = 55.16$) e revelou diferenças significativas, uma vez que as raparigas escreveram um maior número de palavras ($M = 115.21$, $DP = 51.36$), do que os rapazes ($M = 93.65$, $DP = 57.29$), nos textos realizados, $t(143) = 2.336$, $p = .033$, $IC = 3.252, 39.027$. O teste não relevou diferenças significativas para a autoeficácia ($p = .509$) entre as raparigas ($M = 68.89$, $DP = 15.87$) e os rapazes ($M = 70.78$, $DP = 19.69$), nem para as fontes de autoeficácia ($M = 3.29$, $DP = .67$), entre raparigas ($M = 3.39$, $DP = .70$) e rapazes ($M = 3.19$, $DP = .63$). No que diz respeito a cada fonte de autoeficácia, foram encontradas diferenças significativas para as Experiências de mestria, $t(153) = 1.981$, $p = .049$, $IC = .001, .701$, nas quais as raparigas têm valores superiores ($M = 3.57$, $DP = 1.11$) aos dos rapazes ($M = 3.22$, $DP = 1.09$), e para a Persuasão social, $t(153) = 2.165$, $p = .032$, $IC = .032, .722$, sendo que as raparigas apresentam, uma vez mais, valores superiores ($M = 3.31$, $DP = 1.10$) aos dos rapazes ($M = 2.94$, $DP = 1.05$).

3.6. Extensão e qualidade textual.

A extensão textual variou entre 13 e 311 palavras e a qualidade textual correspondente variou entre 1 e 7 pontos, tendo o acordo entre avaliadores sido bastante elevado, como revelado pelo coeficiente intraclassa ($ICC = .83$). Verificou-se uma correlação forte entre a extensão textual e a qualidade textual ($r = .76$, $p < .001$), apesar de o número de palavras não ter sido um parâmetro de avaliação dos textos. A regressão linear simples entre as mesmas variáveis revelou que a extensão textual explica 57.9% da qualidade textual, $F(1, 153) = 210.742$, $p < .001$.

Quadro 2. Médias e desvios-padrão, por gênero, e consistência interna para as escalas e para as tarefas de escrita.

Medidas	8º ano (N = 155)		
	Feminino (n = 81)	Masculino (n = 74)	Consistência interna
Autoeficácia (total)	68.892	70.788	.77
Ideação	68.155	71.518	.77
Convenções	69.681	71.571	.74
Autorregulação	68.841	67.207	.82
Fontes de autoeficácia	3.398	3.190	.86
Experiências de mestria	3.575	3.224	.93
Experiências vicariantes	3.736	3.592	.87
Persuasão Social	3.318	2.941	.90
Estado fisiológico	2.963	2.981	.82
Qualidade textual	4.296	3.743	-
Extensão textual	115.21	93.65	-
Alfabeto	69.63	59.19	-
Ditado	31.41	31.32	-

Quadro 3. Matriz de correlação para todas as variáveis utilizadas.

	AE total	AE-I	AE-C	AE-A	FAE total	EM	EV	PS	EF	Qualidade textual	Extensão textual
Autoeficácia total	-										
Ideação	.81**	-									
Convenções	.76**	.39**	-								
Autorregulação	.82**	.55**	.44**	-							
Fontes de autoeficácia total	.51**	.40**	.38**	.45**	-						
Experiências de mestria	.58**	.45**	*41**	*53**	.81**	-					
Experiência vicariantes	.47**	.39**	.32**	.43**	.79**	.53**	-				
Persuasão social	.51**	.41**	.36**	.46**	.88**	.78**	.69**	-			
Estado fisiológico	-.33**	-.28**	-.17*	-.34**	-.02	-.35**	-.30**	-.32**	-		
Qualidade textual	.32**	.25**	.16	.36**	.32**	.38**	.33**	.40**	-.33**	-	
Extensão textual	.29**	.26**	.07	.36**	.32**	.36**	.33**	.38**	-.33**	.76**	-

** $p < .01$. * $p < .05$

Nota. Autoeficácia total (AE total) = média na escala de autoeficácia (escala de 1 a 100); Ideação (AE-I), Convenções (AE-C) e Autorregulação (AE-A) = média de cada subescala de autoeficácia; Fontes de autoeficácia total (FAE total) = média na escala de fontes de autoeficácia (escala de 1 a 6); Experiências de mestria (EM), Experiências vicariantes (EV), Persuasão social (PS) e Estado fisiológico (EF) = média de cada subescala de fontes de autoeficácia; Qualidade textual = média das classificações da qualidade de textos de opinião (escala de 1 a 7); Extensão textual = número de palavras escritas no texto argumentativo; Alfabeto = número de letras corretamente escritas na tarefa do alfabeto; Ditado = número de palavras corretamente escritas na tarefa do ditado.

Quadro 4. Análises de regressão linear simples.

	Qualidade textual				Extensão textual			
	<i>B</i>	Erro	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>B</i>	Erro	<i>B</i>	<i>t</i>
Autoeficácia	5.282	1.281	.316	4.124**	.092	.025	.287	3.707**
Ideação	5.419	1.674	.253	3.236*	.108	.032	.261	3.350*
Convenções	3.273	1.684	.155	1.944	.030	.033	.074	.923
Autorregulação	7.154	1.524	.355	4.695**	.139	.029	.358	4.743**
Fontes de autoeficácia	.204	.049	.320	4.184**	.004	.001	.323	4.224**
Experiências de mestria	.361	.072	.377	5.039**	.007	.002	.333	4.374**
Experiência vicariantes	.326	.074	.334	4.378**	.007	.002	.360	4.768**
Persuasões social	.372	.072	.384	5.145**	.008	.001	.402	5.433**
Estado fisiológico	-.350	.080	-.333	-4.374**	-.006	.001	-.326	-4.366**
Extensão textual	.015	.001	.761	14.517**	—	—	—	—

* $p < .05$ ** $p < .01$

Nota. A autoeficácia e as respectivas subescalas (Ideação, Convenções e Autorregulação), as fontes de autoeficácia e as suas subescalas (Experiências de mestria, Experiências vicariantes, Persuasões sociais e Estado fisiológico) e a extensão textual foram testadas como variáveis independentes da qualidade textual (variável dependente). A autoeficácia e as respectivas subescalas (Ideação, Convenções e Autorregulação) e as fontes de autoeficácia e as suas subescalas (Experiências de mestria, Experiências vicariantes, Persuasões sociais e Estado fisiológico) foram testadas como variáveis independentes da extensão textual (variável independente).

4. Discussão

A motivação para a escrita é um tema de grande e crescente interesse, uma vez que a escrita é uma atividade essencial na escola e determinante do sucesso dos alunos na mesma, no mundo do trabalho e no dia a dia de cada um. Para além disso, a escrita constitui uma ferramenta indispensável de comunicação e expressão dos indivíduos. Assim, aprofundar o conhecimento sobre o que contribuiu para a motivação e para competência na escrita é essencial.

Um dos objetivos deste estudo foi a adaptação da escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita para o domínio da escrita e para a língua portuguesa. A análise fatorial confirmatória mostrou que a escala reflete as quatro fontes de autoeficácia propostas por Bandura (1997) e comporta-se de modo semelhante à escala original, de Usher e Pajares (2009). Assim, a escala pode ser utilizada nos domínios propostos neste estudo.

A adaptação da escala implicou a correlação dos erros dos itens 23 (“Fico deprimido/a quando penso que tenho de escrever textos”) e 24 (“Escrever uma composição tira-me a energia

toda”), ambos da subescala Estado fisiológico e semelhantes na sua formulação, bem como, no que pretendem medir. Implicou, ainda, a remoção do item 9, da subescala Experiências de mestria (“Mesmo quando estudo muito, tenho notas fracas na composição escrita”), uma vez que este se encontra formulado na direção oposta à dos restantes itens da mesma escala, por exemplo, do item 7 (“Tiro bons resultados nas composições escritas mais difíceis”). De facto, a formulação dos itens pode alterar os resultados (Marsh, 1996) uma vez que se um mesmo item for formulado na positiva e na negativa, esses dois itens irão comparar experiências diferentes (Usher & Pajares, 2009). Os alunos podem ter sentido dificuldade em pensar de modo oposto apenas para este item e, ainda, em refletir sobre uma experiência hipotética. Para além do item 9, apenas os itens da subescala Estado fisiológico estão, também, formulados na negativa. Ainda, na análise da consistência interna, a subescala Experiências de mestria foi a que obteve valores de consistência interna mais baixos ($\alpha = .74$). Assim, com o objetivo de contornar estes problemas de medida e para que todos os itens se comportem da mesma forma, sugere-se uma reformulação dos mesmos para que reflitam a direção dos restantes itens da escala total. Poderá, também, ser relevante replicar a adaptação desta escala, recorrendo a uma amostra maior e, ainda, incluindo outros anos de escolaridade, nomeadamente, todo o 3.º ciclo.

Quanto à primeira questão de investigação, que procurava perceber a relação entre as fontes de autoeficácia e as crenças de autoeficácia na escrita, confirma-se a hipótese de que as fontes de autoeficácia dos alunos predizem 26% das crenças de autoeficácia e que as Experiências de mestria são o preditor mais forte das fontes de autoeficácia (33%), tal como proposto por Bandura (1997). As Experiências vicariantes são um construto difícil de avaliar através de medidas quantitativas e de autorrelato (Usher & Pajares, 2009), o que pode explicar que esta subescala tenha sido apenas o terceiro preditor mais forte da autoeficácia (22%). Segundo Bandura (1997), as experiências do indivíduo são interpretadas de acordo com fatores pessoais, sociais e situacionais, isto é, os alunos fazem avaliações cognitivas sobre as situações que constroem a sua autoeficácia e, posteriormente, desenvolvem os próprios julgamentos da sua autoeficácia (Usher & Pajares, 2009). Assim, as escalas devem refletir as avaliações cognitivas que os alunos fazem e o modo como estas podem afetar a relação entre as Experiências vicariantes e a autoeficácia (Usher & Pajares, 2009). A subescala Estado fisiológico foi o preditor mais fraco da autoeficácia (11%), o que poderá ser explicado pela formulação dos itens na negativa.

No que diz respeito à segunda questão de investigação que procurava avaliar se as fontes de autoeficácia na escrita explicam diretamente o desempenho na escrita, confirmou-se a hipótese de que as fontes de autoeficácia predizem 10% da qualidade textual dos alunos. Neste caso, é a Persuasão social o preditor mais forte (15%), sendo, contudo, imediatamente seguido

pelas Experiências de mestria (14%). De facto, estas duas fontes de autoeficácia atuam em conjunto e apresentam uma correlação elevada ($r = .78$), já que um aluno que considere as suas experiências passadas como bem sucedidas, tem maior probabilidade de receber elogios quanto à sua competência e de os valorizar (Usher & Pajares, 2009). Da mesma forma, alunos que considerem os seus esforços inúteis acabarão por receber *feedback* negativo ou desvalorizar os elogios que receberem (Usher & Pajares, 2009). Isto é, a persuasão social tem mais impacto quando é acompanhada por experiências coerentes. A força da Persuasão social enquanto preditor pode também ser explicada pelo facto de esta ser essencial para os indivíduos quando estes se encontram perante dificuldades no desempenho (Bandura, 1997). A Persuasão social tem um papel indispensável para o desempenho quando professores e familiares importantes para o aluno reconhecem os esforços e/ou fornecem sugestões de estratégias para este superar as suas dificuldades e melhorar o seu desempenho (Bandura, 1997). Para explorar melhor esta hipótese, estudos futuros podem realizar análises de mediação, com o objetivo de testar o efeito das fontes de autoeficácia na qualidade textual, através das crenças de autoeficácia.

Relativamente à terceira questão de investigação que procurava testar se as crenças de autoeficácia dos alunos influenciam o seu desempenho na escrita, confirmou-se a hipótese de que a autoeficácia explica 10% da qualidade textual e 8% da extensão textual. A Autorregulação foi a componente que mais explicou a qualidade textual (12,6%), algo semelhante ao que aconteceu no estudo da adaptação da escala para a população portuguesa (Limpo & Alves, 2017), com a diferença de que a Ideação também foi um preditor significativo, ainda que menos forte, da competência na escrita (7%). De facto, a autorregulação abrange todo o ato da escrita, desde começar a escrever rápido e com facilidade, reescrever frases para as tornar mais claras ou para corrigir erros, adaptar o texto para captar o interesse do seu público alvo, motivar-se para escrever, mesmo quando o tópico não é do seu interesse (Bruning et al., 2013) e evitar distrações durante a escrita (Hidi & Boscolo, 2006). De facto, a escrita de um texto argumentativo é, por si só, uma tarefa muito exigente do ponto de vista cognitivo e linguístico e, para além disso, durante a tarefa, os alunos tiveram de fazer face a fatores de distração, pelo que a confiança dos alunos nas suas competências autorregulatórias parece ter sido um fator essencial para o desempenho. O peso da Autorregulação em relação às duas restantes componentes da autoeficácia pode, ainda, ser explicado pela importância dos escritores acreditarem que conseguem controlar a sua escrita antes de poderem recorrer a outras competências, conhecimentos ou crenças relevantes para o ato da escrita (Graham, 2006). Isto é, primeiro os alunos têm de ser capazes de lidar com desafios cognitivos, emocionais ou comportamentais, através de estratégias de autorregulação (Zimmerman & Risemberg, 1997) e só depois é que podem pensar nas suas ideias e nas convenções da escrita. Também à

semelhança do artigo da escala original (Limpo & Alves, 2017), a componente das Convenções não foi um preditor significativo da qualidade textual. Uma explicação forte parece dever-se ao procedimento de correção dos textos relativamente à ortografia e à pontuação, isto é, às convenções, antes de serem avaliados (Berninger & Swanson, 1994). Após essa correção, os textos dos alunos revelam-se idênticos quanto à ortografia e à pontuação. Assim, alunos com níveis diferenciados de autoeficácia relativa às Convenções acabaram por ter desempenhos semelhantes nessa componente, em particular. Consequentemente, a qualidade textual não foi explicada pelas diferenças nas Convenções dos alunos.

Relativamente às diferenças de género, as raparigas apresentaram médias superiores quer na qualidade do texto, quer no número de palavras dos seus textos. Quanto às crenças e fontes de autoeficácia, apenas se verificaram diferenças significativas para as subescalas de Experiências de mestria e de Persuasão social, na qual as raparigas revelavam níveis superiores de autoeficácia. Efetivamente, no ensino básico, as Experiências de mestria e as Persuasões sociais são preditores fortes da autoeficácia, apenas para as raparigas (Usher & Pajares, 2006). Além disso, níveis mais elevados de autoeficácia e melhores resultados na escrita são esperados para as raparigas, uma vez que a escrita é vista como uma atividade com conotação feminina e, por isso, uma identidade de género feminina favorece a motivação, as crenças e desempenho nesta atividade (Pajares & Valiante, 2001). É essencial que estes resultados sejam considerados por professores que possam tentar atenuar a conceção de que a escrita é uma atividade tipicamente feminina, para que tanto rapazes como raparigas a valorizem, tenham crenças positivas relativamente a esta e, consequentemente, resultados igualmente elevados.

A extensão textual e a qualidade textual mostraram uma correlação positiva forte ($r = .76$) e, ainda, verificou-se que a extensão dos textos prediz 57,9% da qualidade dos mesmos. De facto, um dos preditores mais fortes da qualidade textual é a quantidade de conteúdo, medida pelo número de palavras (McNamara, Crossley, & Roscoe, 2013), ou seja, melhores escritores, escrevem um maior número de palavras (Crossley & McNamara, 2016). Principalmente nas idades dos alunos da amostra, é importante ser capaz de escrever cada vez mais e produzir textos mais extensos, à medida que se avança de ano, pelo que os textos com mais palavras poderão ser realizados pelos alunos mais competentes e confiantes no ato da escrita.

Concluindo, apesar de se saber muito sobre como ensinar os alunos a escrever, há pouca investigação relativa aos fatores motivacionais inerentes ao desenvolvimento da escrita (Bruning & Horn, 2000). É fundamental que os professores possam ensinar os alunos a iniciar, persistir e ser bem sucedidos numa tarefa tão complexa como a escrita (Bruning & Horn, 2010). Para isso, é indispensável compreender os fatores basilares da autoeficácia dos alunos. É fulcral a importância do papel dos professores enquanto modelos dos alunos (experiência vicariante)

e enquanto agentes de Persuasão social, feita sobre uma base de confiança partilhada e de modo coerente com as experiências passadas do aluno (Experiências de mestria). Ainda, é essencial compreender que a autoeficácia é dirigida para tarefas específicas e que, portanto, a confiança do aluno em relação a uma tarefa em particular, pode ser determinante para o sucesso deste na mesma. Com base nisto, os professores podem fazer alterações ao nível de programas curriculares e das intervenções relativas à autoeficácia dos jovens, bem como, adaptar as suas estratégias de ensino e práticas de modo a incentivarem a autoeficácia dos alunos e as suas conquistas (Usher & Pajares, 2009).

Referências

- Alves, R. A. (2019). The early steps in becoming a writer: Enabling participation in a literate world. In J. S. Horst & J. v. K. Torkildsen (Eds.), *International handbook of language acquisition* (pp. 567-590). London: Routledge.
- Alves, R. A., & Limpo, T. (2015). Progress in written language bursts, pauses, transcription, and written composition across schooling. *Scientific Studies of Reading*, 19(5), 374-391. doi: 10.1080/10888438.2015.1059838.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Berninger, V. W., Mizokawa, D. T., & Bragg, R. (1991). Theory based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology*, 29, 57-59.
- Berninger, V. W., & Swanson, H. L. (1994). Modifying hayes and flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E. C. Butterfield (Eds.), *Advances in cognition and educational practice* (pp. 57-81). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychological Review*, 15, 1-40.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105, 25-38.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. doi: 10.1207/s15326985ep3501_4.
- Camacho, A., & Alves, R. A. (2017). Fostering parental involvement in writing: Development and testing of the program Cultivating Writing. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 30, 253-277. doi:10.1007/s11145-016-9672-6
- Camacho, A., Alves, R. A., & Boscolo, P. (2019). *Writing motivation in school: A systematic review of 18 years of empirical research*. Manuscrito submetido para publicação
- Cleary, L. M. (1991). Affect and cognition in the writing processes of eleventh graders. *Written Communication*, 8, 473-507.

- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2013). Motivational terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 2(1), 127-164.
- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Say more and be more coherent: How text elaboration and cohesion can increase writing quality. *Journal of Writing Research*, 7(3), 351-370. doi: 10.17239/jowr-2016.07.3.02.
- Graham, S. (2006). Writing. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Graham, S., Harris, K. R., & Fink-Chorzempa, B. (2002). Contribution of spelling instruction to the spelling, writing and reading of poor spellers. *Journal of Educational Psychology*, 94, 669-686. doi: 10.1037/0022-0663.94.4.669.
- Graham, S., Harris, K. R., Kiuhara, S. A., & Fishman, E. J. (2017). The relationship among strategic writing behavior, writing motivation, and writing performance with young, developing writers. *Elementary School Journal*, 118(1), 82-104.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144-157). New York, NY: Guilford Press.
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2013). Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 328-341. doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.07.004.
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2017). Relating beliefs in writing skill malleability to writing performance: The mediating role of achievement goals and self-efficacy. *Journal of Writing Research*, 9, 97-125.
- Marsh, H. W. (1996). Positive and negative global self-esteem: A substantively meaningful distinction or artifactors? *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 810-819.
- McNamara, D. S., Crossley, S. A., & Roscoe, R. (2013). Natural language processing in an intelligent writing strategy tutoring system. *Behavior Research Methods*, 45(2), 499-515. doi: 10.3758/s13428-012-0258-1.
- Pajares, F. (1998). Current directions in self-efficacy research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33(4), 214-221.

- Pajares, F., Johnson, M. J., & Usher, E. L. (2007). Sources of writing self-efficacy beliefs of elementary, middle, and high school students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). The predictive and mediational role of the writing self-efficacy beliefs of upper elementary students. *Journal of Educational Research*, 90, 353-360.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, 26, 366-381.
- Schunk, D. H., & Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, 313-322.
- Schunk, D. H., Hanson, A. R., & Cox, P. (1987). Peer-model attributes and children's achievement behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 79, 54-61.
- Shell, D., Colvin, C., & Bruning, R. (1995). Self-efficacy, attributions, and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement: Grade-level and achievement-level differences. *Journal of Educational Psychology*, 87, 386-398.
- Spaulding, C. (1992). The motivation to read and write. In M. Doyle (Ed.), *Reading/writing connections* (pp. 177-201). Newark, DE: International Reading Association.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 125-141.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2009). Sources of self-efficacy in mathematics: A validation study. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 89-101.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101. doi: 10.1006/ceps.1997.0919.

Anexos

Anexo I

Pedido de autorização aos encarregados de educação



PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NO PROJETO LEME – Leitura, Escrita e Motivação na Escola

Cara(o) Encarregado(a) de Educação,

O Agrupamento de Escolas xxxxx encontra-se a participar num projeto de investigação sobre leitura, escrita e motivação na escola desenvolvido pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Assim, vimos por este meio solicitar a autorização de V. Ex.^a para que o(a) seu(sua) educando(a) participe no primeiro estudo deste projeto.

Qual é o objetivo? O objetivo é estudar a motivação para a escrita em alunos portugueses do 2º e do 3º Ciclo do Ensino Básico. Estudos anteriores e relatos de professores sugerem que crianças mais novas sentem-se motivadas para escrever, contudo esta motivação parece decair ao longo da escolaridade. Desta forma, é importante analisar as competências e os hábitos de escrita, bem como a motivação para escrever dos alunos ao longo da escolaridade.

O que é que vai acontecer? Uma psicóloga e uma assistente de investigação irão solicitar que os alunos realizem um conjunto de tarefas por escrito durante duas aulas do 2º período do ano letivo 2018/2019 para compreender as suas competências de escrita e motivação para a escrita. No âmbito do estudo, serão ainda recolhidos dados sociodemográficos. Toda a informação recolhida será analisada usando códigos e tratada com a máxima confidencialidade. A qualquer momento, o(a) seu(sua) educando(a) poderá interromper a participação no estudo. Apenas os investigadores do projeto terão acesso aos dados recolhidos sem nunca haver cruzamento de dados de identidade com os resultados nas tarefas. Os resultados serão analisados de uma forma global e poderão ser utilizados em apresentações de encontros científicos nacionais e internacionais. Poderá perguntar aos investigadores responsáveis quaisquer questões relacionadas com este estudo através dos endereços de email: xxxxxxxx e xxxxxxxx.

Com os melhores cumprimentos,

✂ -----

DECLARAÇÃO

Eu, _____, Encarregado(a) de Educação do(a) Aluno(a)
_____, nº _____, da turma _____, declaro que
tomei conhecimento da realização do estudo e informo que:

☐ **AUTORIZO** a participação.

☐ **NÃO AUTORIZO** a participação.

O(A) Encarregado(a) de Educação

(Assinatura)

Anexo II

Convite aos diretores dos agrupamentos de escolhas



CONVITE E INFORMAÇÃO RELATIVA A ESTUDO NO ÂMBITO DO PROJETO LEME

Exmo(a). Senhor(a) Diretor(a) do Agrupamento ... ,

Vimos, por este meio, convidar o agrupamento de escolas que V.^a Ex.^a dirige, a participar num estudo no âmbito do Projeto LEME – Leitura, Escrita e Motivação na Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Apresentamos em seguida informações relevantes sobre o estudo. Poderá, em qualquer momento, perguntar aos investigadores responsáveis quaisquer questões relacionadas com este estudo.

1. Qual é o objetivo do estudo?

O objetivo é **estudar a motivação para a escrita em alunos portugueses do 2º e do 3º ciclo do ensino básico**. Estudos anteriores sugerem que crianças mais novas sentem-se motivadas em relação à escrita, contudo a motivação parece diminuir ao longo da escolaridade. A partir do final do 1º ciclo, muitos alunos parecem olhar para a escrita como uma tarefa rígida, aborrecida e desmotivante. Tendo em conta que a motivação influencia o desempenho na escrita e consequentemente as notas dos alunos, é importante estudar como é que estes dois fatores – motivação para a escrita e desempenho na escrita – se relacionam em diferentes anos de escolaridade.

2. O que é que vai acontecer?

Se V. Ex.^a autorizar a participação do seu agrupamento de escolas, inicialmente iremos estabelecer contacto com **professores titulares de turma e diretores de turmas do 5º ao 8º ano de escolaridade**. Após reunir com os professores, será solicitada a respetiva autorização aos encarregados de educação para que os educandos participem no estudo. Posteriormente, a investigadora e uma aluna de mestrado irão deslocar-se à sala de aula de cada turma e solicitar que **os alunos, em grupo, realizem um conjunto de tarefas por escrito no 2º período deste ano letivo**. Serão necessárias **duas sessões de 50 minutos com cada turma** em data a acordar com a direção e os professores envolvidos. A

participação é voluntária e toda a informação recolhida será tratada com a máxima confidencialidade, servindo os dados apenas para comparações estatísticas. Apenas os investigadores do projeto terão acesso aos dados de investigação, sem nunca haver cruzamento de dados de identidade dos alunos com os resultados nas tarefas.

3. Qual é o contributo do estudo para o Agrupamento de Escolas ... ?

As **conclusões do estudo serão devidamente divulgadas aos professores e aos pais das crianças** participantes. Se for do interesse de V. Ex.^ª, esta informação poderá ser partilhada num seminário a ter lugar numa ou em várias escolas do agrupamento. No quadro desta colaboração, teríamos todo o gosto que o Agrupamento de Escolas ... possa estabelecer uma parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e com a rede europeia de investigadores European Literacy Network coordenada pelo Professor Doutor Rui A. Alves.

Título do projeto: Projeto LEME – Leitura, Escrita e Motivação na Escola

Doutoranda: xxxxxxxxxxxx

Supervisão científica: Prof. Doutor Rui A. Alves

Instituição: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto

Financiamento: Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/116281/2016)

Endereços electrónicos: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Os investigadores responsáveis pelo estudo,

Anexo III

Informação inicial

Indicações:

Vamos pedir-te que continues a fazer um conjunto de tarefas de leitura e escrita. Antes de começares, por favor relembra as seguintes indicações:

1. As tuas respostas a todas as atividades são anónimas e confidenciais. Ninguém vai ler as tuas respostas a não ser os investigadores do projeto. O teu nome vai ser recortado desta folha e será atribuído um código aleatório. Este procedimento não permitirá saber a quem pertencem as respostas nas tarefas. A qualquer momento podes interromper a tua participação.
2. Começa apenas a realizar as tarefas quando te derem indicação para tal e por favor termina quando te pedirem.
3. É importante que leias bem as perguntas e que faças as atividades sozinho(a) e em silêncio. Se tiveres alguma dúvida levanta o braço e coloca a questão à investigadora.

Obrigada pela colaboração!

Anexo IV

Questionário sociodemográfico

Vamos fazer-te algumas perguntas sobre ti. É importante que leias bem as perguntas e que respondas com sinceridade. As tuas respostas são confidenciais.

1. Idade: _____ anos.

2. Data de nascimento: ____ / ____ / ____ (dia/mês/ano)

3. Sexo: ☐ Feminino ☐ Masculino

4. Em que país nasceste?

☐ Portugal.

☐ Outro. Qual? _____.

5. Que língua falas em casa com a tua família?

☐ Português.

☐ Outra. Qual? _____.

6. Alguma vez ficaste retido de ano?

☐ Não.

☐ Sim. Quantas vezes? _____. Em que ano(s)? _____.

7. Que nota tiraste a Português no final do 1º período? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

8. Que nota tiraste a Português no 3º período do ano letivo anterior? ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

9. Qual é a tua disciplina preferida? _____. E a que menos gostas? _____.

10. Qual é o nível de escolaridade dos teus pais? Coloca uma cruz na opção correta.

Mãe: ☐ 4º ano ☐ 6º ano ☐ 9º ano ☐ 12º ano ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

Pai: ☐ 4º ano ☐ 6º ano ☐ 9º ano ☐ 12º ano ☐ Licenciatura ☐ Mestrado ☐ Doutoramento

11. Quais são as profissões dos teus pais?

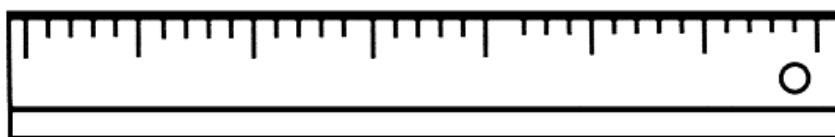
Mãe: _____.

Pai: _____.

Anexo V

Adaptação portuguesa da escala de Autoeficácia na Escrita (Bruning et al., 2013), de Limpo e Alves (2017)

A seguir vais escrever um texto argumentativo. Antes, indica em que medida achas que consegues realizar cada uma das atividades de escrita enquanto estiveres a escrever o texto argumentativo. Podes escolher qualquer número entre 0 e 100. O número 0 significa que tens a certeza absoluta que não consegues realizar a atividade. À medida que o número aumenta, vais tendo cada vez mais certeza que consegues. O 100 significa que tens a certeza absoluta que consegues. Não há respostas certas nem erradas.



0 = Tenho a certeza absoluta que não consigo.

50 = Tenho mais ou menos a certeza que consigo.

100 = Tenho a certeza absoluta que consigo.

Quando escrevo um texto argumentativo:

1. Consigo escrever as palavras sem erros ortográficos.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

2. Consigo pensar em muitas ideias para o meu texto.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

3. Consigo estar concentrado(a) a escrever pelo menos durante 15 minutos.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

4. Consigo fazer a pontuação das frases corretamente.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

5. Consigo começar os parágrafos nos sítios certos.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

6. Consigo não me distrair enquanto escrevo.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

7. Consigo pensar em muitas ideias criativas e originais.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

8. Consigo escrever frases completas.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

9. Consigo saber exatamente em que partes do meu texto vou colocar as minhas ideias.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

10. Consigo começar a escrever rapidamente.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

11. Consigo pôr as minhas ideias por escrito.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

12. Consigo escrever frases que cumprem as regras da gramática.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

13. Consigo pensar em muitas palavras para descrever as minhas ideias.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

14. Consigo controlar a minha frustração enquanto escrevo.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

15. Consigo pensar nos meus objetivos para o texto antes de escrever.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

16. Consigo continuar a escrever mesmo quando é difícil.

Escreve um número entre 0 e 100: _____.

Anexo VI

Instruções e estímulo para a tarefa de escrita

Instrução: Agora vou pedir-vos para escreverem a história mais interessante que conseguirem sobre o tema: Dá a tua opinião sobre as crianças fazerem exercício físico todos os dias. Vão ter 15 minutos para escreverem a história. A meio do tempo eu aviso, e depois quando faltarem 2 minutos para terminar volto a avisar, para vocês pensarem em acabar. Notas: Se uma criança demorar 2 ou 3 minutos a começar, estimulá-la a começar a escrever. Se uma criança parar antes dos 7 minutos, dizer-lhe “Escreve mais um pouco”. Se perguntarem o número de linhas, dizer “Não há um número máximo nem mínimo de linhas”. Se perguntarem como se escreve uma palavra, responder “Escreve como achares melhor”.

Anexo VII

Tarefa do alfabeto

Tarefa cronometrada: cronometrar 60 segundos no telemóvel.

Instrução: Quando eu disser, vocês vão escrever as letras do alfabeto por ordem e com letras minúsculas (ou seja, letras pequenas). Tentem escrever o mais rápido possível, mas sem se enganarem e com uma letra que se perceba. Se chegarem ao fim do alfabeto voltam a escrevê-lo novamente e continuam a escrevê-lo até eu mandar parar. Separem as letras com espaços, não usem vírgulas ou tracinhos. Mal eu diga “parem”, vocês param de escrever de imediato. Perceberam? Comecem. [Cronometrar 60s]. Parem todos.

Anexo VIII

Tarefa do ditado

Nesta atividade, eu vou ditar palavras para vocês escreverem. Têm de escrever as palavras sozinhos, sem olhar para o lado. Depois de eu ditar uma palavra vocês têm alguns segundos para escrevê-la, depois eu avanço para a seguinte e assim até terminarmos. Estejam atentos porque vai ser uma atividade rápida. Antes da palavra vou dizer o número da linha para saberem onde escrever. Mas não é para escreverem o número, só a palavra. Se não souberem escrever, não tem mal. Escrevam como acharem melhor ou avancem, mas sempre em silêncio. Há dúvidas? [Ditar as palavras]

1	Relva	9	reino	17	jarra	25	torre
2	Chegada	10	lixo	18	caixote	26	ficha
3	Camelo	11	quintal	19	tanque	27	caneta
4	Desejo	12	peso	20	amizade	28	azeitona
5	Tinta	13	santo	21	tampa	29	pomba
6	Graça	14	pessoa	22	passeio	30	pescoço
7	Fogo	15	figueira	23	sangue	31	lago
8	Objeto	16	jeito	24	gigante	32	magia

Notas. Dar tempo para a grande maioria dos alunos escreverem as palavras. Nunca deixar mais de 10 segundos entre cada palavra. Se não perceberem uma palavra repetir a palavra, mas nunca mais do que uma vez.

Anexo IX

Proposta de adaptação da escala de Usher e Pajares (2009) para a Escala de Fontes de Autoeficácia na Escrita

Lê com atenção as frases que se seguem. Para ti, quão verdadeira ou falsa é cada frase numa escala de 1 (completamente falsa) a 6 (completamente verdadeira)? Coloca uma cruz na tua resposta.

1	2	3	4	5	6
Completamente falsa	Muito falsa	Um pouco falsa	Um pouco verdadeira	Muito verdadeira	Completamente verdadeira

1. Consigo imaginar-me a escrever bem textos difíceis.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
---	---	--	---	--	--

2. Começo a sentir-me stressado/a mal começo a escrever um texto.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
---	---	--	---	--	--

3. Quando leio uma boa composição escrita por um colega, consigo imaginar-me a escrever da mesma forma.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
---	---	--	---	--	--

4. Os meus familiares dizem-me que sou bom/boa a escrever textos.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
---	---	--	---	--	--

5. O meu corpo fica tenso quando tenho de escrever composições.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
---	---	--	---	--	--

6. Saber que os meus colegas escrevem melhor do que eu, faz com que eu tente escrever melhor.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
---	--	---	---	--	--

7. Tiro bons resultados nas composições escritas mais difíceis.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
---	--	---	---	--	--

8. Os meus professores de Português dizem-me que sou bom/boa a escrever textos.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
---	--	---	---	--	--

9. Mesmo quando estudo muito, tenho notas fracas na composição escrita.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
---	--	---	---	--	--

10. As pessoas dizem-me que tenho talento para a escrita.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
---	--	---	---	--	--

11. Eu tiro excelentes notas na composição escrita.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
---	--	---	---	--	--

12. Tenho brancas e não consigo pensar bem quando escrevo composições.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
---	--	---	---	--	--

13. Só por saber que vou escrever uma composição sinto-me stressado e nervoso.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
---	--	---	---	--	--

14. Gosto de competir comigo próprio/a na escrita.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
--	---	--	--	---	---

15. Saber que há adultos que escrevem bem, faz com que eu tente escrever melhor.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
--	---	--	--	---	---

16. Tiro bons resultados nas composições escritas.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
--	---	--	--	---	---

17. Os meus colegas dizem-me que sou bom/boa a escrever textos.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
--	---	--	--	---	---

18. Os meus colegas gostam de escrever textos comigo, porque acham que sou bom/boa a escrever.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
--	---	--	--	---	---

19. Tive boa nota na última composição que escrevi.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
--	---	--	--	---	---

20. Sempre tive sucesso na composição escrita.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
--	---	--	--	---	---

21. Quando vejo o meu professor de Português a escrever um texto, consigo imaginar-me a escrever da mesma forma.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
--	--	---	--	---	---

22. Já fui elogiado pelo meu jeito para a escrita.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
--	--	---	--	---	---

23. Fico deprimido/a quando penso que tenho de escrever textos.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
--	--	---	--	---	---

24. Escrever uma composição tira-me a energia toda.

<input type="checkbox"/> 1 Completamente falsa	<input type="checkbox"/> 2 Muito falsa	<input type="checkbox"/> 3 Um pouco falsa	<input type="checkbox"/> 4 Um pouco verdadeira	<input type="checkbox"/> 5 Muito verdadeira	<input type="checkbox"/> 6 Completamente verdadeira
--	--	---	--	---	---

Anexo X

Procedimento de Avaliação da Qualidade Textual

Pedimos a alunos do 8o ano que escrevessem um texto argumentativo (“Dá a tua opinião sobre as crianças fazerem exercício físico todos os dias.”). O texto foi reescrito a computador e os erros ortográficos e de pontuação foram corrigidos. Por favor, avalia os textos com um valor entre 1 e 7, dando o mesmo peso a estes 4 aspetos: Criatividade, Coerência, Sintaxe e Vocabulário.

Procedimento de avaliação direto: Ler o texto e avaliá-lo de imediato.

Procedimento de avaliação indireto:

- 1) Ler o texto e decidir se este é positivo, negativo, ou neutro.
- 2) Se positivo, decidir entre 5, 6, 7; se negativo decidir entre 1, 2, 3; se neutro, reconsiderar se é 4 ou pode ser 3 ou 5.

Notas:

- Em caso de dúvidas, comparar com os textos do treino e usar o procedimento indireto;
- Não penalizar textos por estarem escritos em Português do Brasil.

	Definição	Texto muito mau (1)	Texto muito bom (7)
Criatividade	Qualidade das ideias, originalidade, variedade	Poucas ideias, pobres, repetidas	Ideias originais e interessantes que prendem o leitor
Coerência	Ligação entre as ideias e fluidez do discurso	Texto desconexo, sem sentido e incongruente	As ideias ligam-se de forma lógica formando um todo coerente
Sintaxe	Construção das frases, acordo gramatical, conjugação verbal e diversidade de estruturas	Frases mal construídas e sem sentido, com estruturas repetitivas	Frases bem construídas, com estruturas diversificadas e que transmitem a mensagem com clareza
Vocabulário	Riqueza, diversidade e significado das palavras	Pouca diversidade de vocabulário, repetições e uso impróprio das palavras	Vocabulário rico e diversificado, domínio do significado das palavras

Anexo XI

Textos representativos

Texto muito mau (1):

“Na minha opinião as crianças devem fazer exercício físico.”

Texto neutro (4):

“Eu não conheço ninguém que faça exercício físico todos os dias. Mesmo assim acho um pouco desnecessário fazê-lo todos os dias, no mínimo duas ou três vezes por semana. Mas cada um é que sabe se quer fazer exercício todos os dias, estão à vontade. Eu é que como se fizesse todos os dias exercício, subo imensas escadas todos os dias para chegar à sala de aula. Exercício é bom para a saúde mas tudo o que é demais é erro.”

Texto muito bom (7):

“Na minha opinião todas as crianças, adultos e idosos devem fazer exercício físico, pois este é extremamente importante para que haja saúde. Cada criança que faz exercício físico desenvolve a sua capacidade física assim como a psicológica. Toda a gente deve fazer exercício físico pois evidencia assim a maior capacidade de prevenção de doenças. Não é surpresa pensar que as pessoas (crianças) que praticam exercício são mais inteligentes em relação às sedentárias, pois como exercício desenvolve a capacidade de raciocínio, que óbvio que não se desenvolve só graças ao exercício.

Praticar um desporto, caminhar, correr são tudo formas de praticar exercício, até mesmo arrumar a casa, atos esses que devem ser feitos regularmente. Na minha opinião, como praticante regular de exercício penso que este tem a capacidade de domar as pessoas, ou seja, controlá-las em relação aos sentimentos. Caso uma pessoa stressada pratique exercício físico acaba por aliviar o stress, acaba por se acalmar significativamente, pois praticar exercício físico é como estar livre de tudo de todos os problemas e ser feliz, é ser quem somos. Durante a prática de desporto surgem ideias, estratégias, tudo, que sentado em frente ao trabalho não surge infelizmente.

Praticar desporto é viver! Nada dá mais prazer! Todos deveria fazer exercício físico todos os dias, especialmente as crianças, que ao fazê-lo têm a capacidade de evoluir e muito, de prevenir doenças e de melhorar as relações para com outros e o seu rendimento escolar. Infelizmente há imensas crianças que não praticam exercício físico, algo que é grave, pois no futuro encontram complicações.”